

Hans Mieskes

Der Erziehungswissenschaft zweiter Lehrauftrag

Bemerkungen und Auskünfte zum Erscheinen
einer pädagogischen Anleitung*

1. Im nunmehr recht eindrucksvollen »Personal- und Vorlesungsverzeichnis« unserer Universität für das WS 1974/75 sucht man vergeblich nach dem Studienplan für Erziehungswissenschaft (EZW). Lediglich die Studiengänge der einzelnen Lehrämter werden ausgewiesen. So auffällig und peinlich dieser Mangel auch wirken mag, er darf Nachsicht beanspruchen, offenbart er doch die historisch so überaus komplizierte Lage unserer Wissenschaft. Längst von ihren alten Ufern losgerissen, ringt sie hart um einen neuen Standort. So drückt der beklagte Mangel letztlich das erschütterte Selbstverständnis aus. Von außen hat die EZW offenbar noch nicht viel zu erwarten. Ihre Einschätzung wankt und schwankt anhaltend; ihr Konkurrenz»kampf« mit Soziologie und Psychologie ist nach wie vor ein denkbar ungleicher. Den Gründen, die das bewirkten und noch bewirken, ist hier nicht nachzugehen. Es wäre aber zumindest ungerecht, wollte man ausschließlich fachimmanent argumentieren. Was heute allgemein den Wissenschaftsbegriff zu erneuter Selbstprüfung



* Mieskes, Hans: SPIELMITTEL – recht verstanden, richtig gewählt und gut genutzt. Augsburger Druckhaus 1974.

zwingt, geht an der EZW ebenso wenig vorüber wie die Fortschritte in den Naturwissenschaften und die Wandlungen der Gesellschaft. Das hat zur Folge, daß jene Zeiten ein für allemal vorbei sind bzw. sein sollten, in denen ein Pädagoge lebenslang über Erziehung und Bildung dozierte, ohne einen einzigen dieser realen Lebensprozesse jemals analysiert zu haben oder daß ein Autor über die »Theorie der Schule« befand, obwohl er Schule nurmehr aus der eigenen Pennälerzeit her kannte; vollends eine »pädagogische Anthropologie« läßt sich mit philosophischen Mitteln allein nicht mehr bestellen, freilich auch nicht mit den Leihgaben aus den übrigen Humanwissenschaften, so eifrig diese auch gesammelt werden mögen und müssen. Hierauf zu verweisen heißt, sofort den Kern der Sache ins Auge zu fassen: die überaus hohe Empfindlichkeit der EZW gegenüber allen Vorgängen im individuellen und kollektiven menschlichen Dasein, von Veränderungen ganz zu schweigen, was auch immer man darunter versteht. Das hängt mit der Eigenheit von Erziehung und Bildung selbst zusammen, die nur andere Ausdrücke für Menschsein bzw. -werden abgeben. Die erwähnte Empfindlichkeit erweist sich als so groß, die aktive wie passive Reaktion der EZW oft so prompt, zuweilen auch beflissen und voreilig, daß man u. U. nur schwer trennen kann, was in der ausgelösten Diskussion jeweils Modenflexion, was Methodenreflexion zu nennen ist. Dabei gilt es wohl zu beachten, daß es auch historisierende Moden in modernisiertem Wortkleide gibt, wie Reflexionen über eine Sache zum Selbstzweck sich steigern können und dabei in die Gefahr geraten, auf die Sache selbst zu vergessen.

Hört man auf, über das Menschsein und -werden nur zu spekulieren, versucht man es in seiner reellen Wirklichkeit, seinem Wollen, Vollbringen und Versagen und unter den Bedingungen all dessen zu erfassen, steht auch die Wissenschaft von der Erziehung und Bildung vor anderen, nämlich konkret-verantwortlichen Aufgaben, und das in Forschung und Lehre. Die neue EZW ist dieser Aufgabe voll inne geworden. Das bedingt ihre innere Unruhe, auch die Schwierigkeit, einen verbindlichen und gleichzeitig zuverlässigen Kodex von »Lehren« festzuschreiben. Ein solcher Kodex könnte, dann vorschnell und dogmatisch verfochten, allzu leicht die freizügige Entwicklung der EZW als solcher behindern, deren Fortschritt wir kurz so kennzeichnen: fort vom bloßen (intuitiven) Verstehen, hin zum Erkennen; fort von der (bodenlosen) Spekulation, hin zur Wirklichkeit; fort von (vornehmlich moralisch-ästhetischen) Werten, hin zur Tatsachenforschung; fort vom Nur-Theoretisieren, hin zu praktikabler Lehre — letztlich zum »Fortschritt der Menschlichkeit« — wobei keinem gegensätzlichen Entweder — Oder das Wort geredet werden soll. Auf die Vielfalt und die Rangordnung der Akzente kommt es an, und letztere hat nach ihrer Ergiebigkeit für Forschung, Lehre und Praxis bemessen zu werden, d. h. nach ihrer Sachnähe. Die Vorbemerkung, wie wir die bisherigen Hinweise verstehen wollen, führt nun geradewegs in das Zentrum unserer

Absicht, das Erscheinen einer »pädagogischen Anleitung« zu erläutern und zu begründen. Zum einen entsprang die Anleitung der neuen Sicht- und Arbeitsweise der EZW, zum anderen stellt sie sich in den Dienst jener Aufgabe, die wir als den »zweiten Lehrauftrag« der EZW ansprechen.

Die Anleitung will im Sinne dieser Metapher zu ihrem Teile mitzuhelfen versuchen, daß Spiel und Spielmittel in breiterer Öffentlichkeit »recht verstanden, richtig gewählt und gut genutzt« werden; sie stellt im übrigen nur eine Art Nebenergebnis weiter gespannter Arbeiten dar. Zugrunde liegen empirische und systematische Bemühungen im Bereich der pädagogischen Situation, der pädagogischen Führung und natürlich — der Spielmittel selbst. Aus allen Bereichen ist zusammengetragen worden, was zum Verständnis und zur Praxis des Spiels und des Spielmittels für jedermann erforderlich erscheint. Im engeren Sinne selbst ein »Abfallprodukt« der Gießener Spielmittel-Grundlagenforschung, macht diese ihrerseits nur einen Teil einer viel umfassenderen Fragestellung aus: der Frage nach den Funktionsmodi all der vielen pädagogischen Hilfsmittel, die wir unter den Oberbegriff Pädotropika (Pt) subsumieren. Dieser Begriff entspricht der wissenschaftlichen Notwendigkeit zur Systematisierung, er ermöglicht es vor allem, in der Vielheit der bislang nicht zusammengeesehenen »Mittel« das pädagogisch Gemeinsame und auf dieser Grundlage auch das je Besondere des einzelnen zu erfassen. — Auf den Tatbestand der Pt. und ihre Wirkweise stießen wir bei der Analyse von pädagogischen Führungsabläufen; diese wiederum wurden bei der Betrachtung von pädagogischen Situationen in Familie, Freizeit, Schule usw. erkenn- und erfaßbar. Definieren wir daraufhin das Spielmittel i. S. eines Pädotropikums, stellen wir Theorie und Praxis über bzw. mit einem solchen Mittel von vorneherein in den Geltungsbereich aller hier angeführten Aspekte: Konkretes Spielen ist dann das Produkt des Zusammenwirkens von Mensch — Situation — Führung — Spielmittel. Diesem Spektrum gemäß verfährt auch unsere »Anleitung«; sie könnte und dürfte gar nicht anders verfahren. Sie ist weder als Monographie noch als Lehrbuch konzipiert, sondern — was uns ungleich schwerer gefallen ist — als eine Aufklärungsschrift zugunsten der Orientierungsbedürfnisse im Zusammenhang mit »Spielen und Spielmittel«, für Orientierungsbedürfnisse, wie sie allenthalben bestehen, freilich mit sehr unterschiedlichem Bewußtseinsgrad. Die Schrift reiht sich in den Rahmen der außeruniversitären Öffentlichkeitsarbeit mit ein, wie sie heute mit Recht von der Wissenschaft gefordert wird und wie sie unser Gießener Institut (nicht nur auf diesem Sektor) eifrig pflegt; die Schrift versteht sich insoweit als ein Medium eben des »zweiten Lehrauftrages« der EZW, wenn wir die inneruniversitäre Lehre und Ausbildung als den anderen, den ersten bezeichnen.

2. Zwei unmittelbare Anlässe bewogen uns, die Schrift zum jetzigen Zeitpunkt und überhaupt herauszubringen, dieselbe einer anderen Publikation sogar vor-

zuziehen: die geringe, viel zu geringe praktische Auswirkung der EZW und das fehlende Wissen in breitesten Bevölkerungskreisen gerade auf pädagogischem Sektor, speziell auch auf dem des Spielens und der Spielmittel.

Wir vertreten die Ansicht, daß es noch zum Auftrag des Wissenschaftlers gehört, die Brauchbarkeit seiner Erkenntnisse unter Beweis zu stellen, deren Effizienz zu dokumentieren, wie man zu sagen pflegt. Nur auf diese Art und Weise kann die sach- und fachgerechte Publizität der Wissenschaft garantiert, kann einer dilettantischen und falsch verstandenen »Popularisierung« vorgebeugt werden. Auf eine einfache methodische Formel gebracht: hat der empirisch forschende Pädagoge z. B. Strukturen der pädagogischen Situation ausgemacht oder die Formen etwa der indirekten Führung aufgedeckt, seine Ergebnisse fein säuberlich abstrahiert und zu lehrbaren wissenschaftlichen Aussagen formuliert, muß er noch einen zweiten Gang bewältigen: mit seinen Ergebnissen die Praxis aufsuchen und dort zeigen, daß und wofür, in welchem Falle sie geeignet, vielleicht unumgänglich sind. Er wird dartun müssen — um bei unseren Beispielen zu bleiben — welche Situationsstruktur sich als optimale für einen bestimmten Unterricht bzw. für eine Spielsituation erwiesen hat; wann die Mittel und Methoden der indirekten Führung anzuwenden sind, bei wem und wie. Erst wenn diese Erfahrung sich zu den theoretischen Formulierungen hinzugesellt, entsteht das, was man eine praktikable Wissenschaft nennt. Letzten Endes erfüllt der geforderte »zweite Gang« die Forderung nach wirklichkeitsechter Kontrolle.

Vertreter jener Wissenschaften, in denen das genannte zweigliedrige Arbeitsmodell selbstverständlich ist — z. B. die Medizin, die Agrarwissenschaften, die Physik usw. — werden den Nachdruck, mit dem wir hier davon reden, u. U. erstaunlich finden. Der Mediziner lehrt seit jeher nicht nur die Anatomie und Physiologie des Herzens, er besteht unnachgiebig darauf, daß der Student auch das Stetoskop handhaben und die vernommenen Geräusche richtig deuten kann. Der absolvierte Arzt weiß nicht nur sehr viel, er »kann« das Notwendigste auch ausführen. Erweiterung der Ausbildung am Krankenbett lautet bekanntlich eine der eingeführten Studienreformen.

Nicht so in der EZW. Deren Absolvent muß auch ein umfangreiches, vielschichtiges Wissen im Examen bezeugen, aber er nimmt fast keine praktische Erfahrung, kein »Können« mit. Ihm fällt infolgedessen die schwere, undankbare Aufgabe zu, die gehortete Theorie in die Praxis umzusetzen. Das gelingt im Einzelfall je nach Beweglichkeit, Kraft und Geduld des einzelnen, im großen und ganzen freilich bleibt vieles von dem abstrakt Gelernten »unfruchtbar«. Das ist der Grund, warum z. B. unsere Schulen pädagogisch nicht recht vom Flecke kommen, daß das Leben und Lernen in ihnen monoton schwerfällig, mit einem Wort: unbefriedigend ist, und zwar für alle Beteiligten. An der einseitig historisch-theoretischen Ausbildung krankt die gesamte Lehrerbil-

derung. Sie ist zwar nun akademisiert und »verwissenschaftlicht« worden, wiederholt aber die Mängel des traditionellen pädagogischen Universitätsstudiums. Die Lehranstalten für Kindergärtnerinnen, jetzt zu Fachschulen für Sozialpädagogik avanciert, schicken sich an, genau dieselbe Fehlentwicklung nachzumachen. Sorgen um die künftige Praxis in unseren Kindergärten sind am Platze. — Die Pädagogen lehren mit Vorliebe die Theorie der Erziehung und Bildung, die Theorie der Schule, des Unterrichts, die Theorie . . . , die Theorie . . . Es sollte die Pädagogik der Schulwirklichkeit, die Pädagogik der Erwachsenenbildung usw. betrieben werden, denn eine »Pädagogik« der einzelnen Handlungsbereiche enthält nicht nur die entsprechende theoretische Aussage darüber, vielmehr zwingt sie, den konkreten Tatbestand, die empirischen Fakten zu nennen, sie muß auch das jeweils erforderliche pädagogische Können mit einbeziehen.

Dem »zweiten Lehrauftrag« der EZW stehen, das wird aus dem Gesagten ersichtlich, zwei Wege offen, die beide beschritten werden müssen: die pädagogische Praxis, wo auch immer sie statthat, in den Griff zu nehmen, sodann das pädagogische Wissen und Können der Bevölkerung in geeigneter Weise zugänglich zu machen. Unsere »Anleitung« beschritt den ersten Weg und versuchte sich nunmehr auf dem zweiten, und sie hat es nicht leicht darauf.

Es dominierte nämlich bislang auf dem speziellen Sektor, dem unsere Aufklärungsschrift dienen möchte, die »Theorie des Spiels«. Weder weiß man, wie Kinder tatsächlich spielen, noch kennt man die Struktur der Spielsituation oder gar den Funktionsmodus der Spielmittel. Es versteht sich von selbst, daß unsere Schrift nicht alles leisten will noch kann, was versäumt worden ist. Aber sie bemüht sich um Anfänge, Anfänge freilich, die nicht jene »Theorie« umschreiben oder um einige Einfälle erweitern, vielmehr aus dem Ertrag empirischer Forschung und vielfältiger Erfahrung schöpft. Sie hofft, praktikables Wissen vermitteln zu können.

Der als zweiter genannte Anlaß war in Wirklichkeit derjenige, der zur Eile trieb. — Mit Recht und mit Erfolg hat man allen Schichten der Bevölkerung, natürlich auch den pädagogischen Fachkräften, die Bedeutung der frühkindlichen Entwicklung ins Bewußtsein gehoben. Eine eigene Freizeitpädagogik ist im Entstehen begriffen. Der Urlaub umspannt mehrere Wochen. In Heimen und Anstalten schenkt man einer sinnvollen Beschäftigung der Insassen, Heimbewohner oder Patienten erhöhte Beachtung. Selbst in den Altenheimen regt sich das pädagogische Interesse. Die diesjährige »Woche des Spielens« verbreitet in Stadt und Land u. a. den Slogan »... und übrigens, Erwachsene spielen auch«.

Es wird in der Tat mehr gespielt im Volk als je zuvor. Dem entspricht das große Angebot an Spielmitteln: 20 000 bis 30 000 Artikel führt ein einigerma-

ßen gut ausgestattetes Spielzeuggeschäft. Insgesamt soll es — im Weltmaßstab — über 300 000 Spielartikel geben. Die deutsche Spielzeugindustrie setzt pro Jahr Spielmittel für über eine Milliarde DM um. Die durchschnittliche Pro-Kopf-Ausgabe für Spielzeug steigt seit Jahren, ohne daß dadurch eine gleichmäßige Ausstattung der familiären Kinderzimmer oder auch nur der Kindergärten erreicht worden wäre. Kinder der ärmeren Schichten müssen sich mit zu wenig Spielzeug begnügen, das oft genug auch nur zufällig erworben worden ist. In den begüterten Kreisen häufen sich die Spielgaben, jedoch nicht nach einem die Gesamtentwicklung berücksichtigenden Plan. Ein solcher besteht auch für die Kindergärten nicht, und wo schon ein planender Geist Ordnung und Rangfolge in das Spielangebot zu bringen versucht, setzen ihm die bezüglichen Etats der kirchlichen und kommunalen Einrichtungen enge Grenzen. Kurzum, Rat und Beratung sind nach allen Richtungen hin erforderlich, in steigendem Maße auch erwünscht. Das Gießener Institut könnte eine eigene Beraterabteilung beschäftigen, wollte es alle schriftlichen und mündlichen Anfragen um Auskunft zufriedenstellend bearbeiten.

Eine Elternbefragung, die unser Institut 1970 durchgeführt hat (bearbeitet und ausgewertet von Hein Retter), erbrachte eine Fülle von Einblicken in die Spielverhältnisse unserer Familien. So gibt es z. B. immer noch geschlechtsspezifische Unterschiede im Spielmittelangebot. Die Mädchen erhalten mit fortbestehender Vorliebe solche Artikel, die sie auf ihre spätere Rolle als Mutter und Hausfrau fixieren. Allgemein sind die Jungen insofern leicht privilegiert, als ihnen eine größere Auswahl, prinzipiell das gesamte Sortiment, zugedacht wird. — Eltern der gehobenen Mittelschicht besitzen allgemein ein lebendigeres Problembewußtsein, sie achten mehr auf allgemeine Förderung ihrer Kinder auch durch das Spiel und Spielmittel, gewähren dem spielenden Kinde mehr Freiheit; demgegenüber halten »Eltern der Grundschrift« die »direkte Vorbereitung auf die Schule durch Lesen- und Rechenlernspiele . . . für relativ wichtiger« und trachten auch beim spielenden Kinde stärker darauf, daß es »etwas fertigbringt« oder »etwas lernt« (H. Retter). Worüber Eltern im Zusammenhang mit Spiel und Spielmittel überhaupt oder besser informiert sein möchten, haben sie uns auf unsere Anfragen hin mit einer stattlichen Liste beantwortet. Ein Leitfaden oder eine Anleitung hat es nicht leicht, allen und allem gerecht zu werden.

Jede Bemühung in dieser, aber nicht allein in dieser Richtung — auch z. B. im Rahmen der Erziehungs- und Bildungsberatung — bestätigt eine allgemeine Erfahrung, die wir bereits vor Jahrzehnten in Wort und Schrift beklagt haben: das Fehlen jeglicher pädagogischer Vorbildung — sagen wir besser: Vorbereitung — der Eheleute auf das Geschäft der Kindererziehung. Das diesbezügliche Unwissen ist groß und eines alten Kulturvolkes unwürdig. Das hätte sich zumindest seit dem Zeitpunkt ändern müssen, seit man sich in Deutschland nicht

mehr um die elementarsten Existenznotwendigkeiten sorgen muß. Eltern mit gehobener Schulbildung kaufen und lesen zwar Bücher pädagogischer Thematik, aber es fehlt ein pädagogisches Grundwissen. Wie hilflos gebärdete man sich doch gegenüber bestimmten Modeströmungen, wie unsicher reagiert man auf plötzlich und hektisch hochgespielte »pädagogische« Devisen. Denken wir nur an den Wirbel um die »antiautoritäre Erziehung«, das frühe Lesen- und Rechnenlernen oder an die frühkindliche Intelligenzförderung. Immer verbarg sich darin ein berechtigter Kern, aber die Gelassenheit fehlte, die Forderungen inmitten der gesamten Erziehung und Bildung zu proportionieren. Vor diesem Hintergrund treiben heute noch ein nicht ganz selbst- und harmloses Spiel mit dem desinformierten Konsumenten: die sogenannten Didaktischen Spiele, Lernspiele, Intelligenzspiele und was es sonst noch an voreiligen und unkritischen Typenbezeichnungen gibt. Die Verwirrung, die angerichtet worden ist, ist allgemein.

Verständlich, daß und warum angesichts solcher Verhältnisse eine »Anleitung« zur Orientierung auf dem Spielsektor nicht bloß etliche, isolierte, Regeln vermitteln darf und kann. Sie muß auch das Minimum dessen vermitteln, was zum Verständnis und zur richtigen Handhabung von Erziehung und Bildung unerläßlich ist, um dann die Aussagen über Spiel, Spielen und Spielmittel in dieses Grundwissen einlagern zu können. Sonst blieben solche Aussagen »zusammenhanglos«, weil ohne Bezugssystem.

3. Wir mußten, das alles überdenkend, für unsere »Anleitung« einen anderen Ansatz wählen als ihn die bisherigen »Leitfäden«, Kataloge usw. allzu selbstverständlich anzuwenden pflegen. Die übliche Grundtendenz dieser Schriften läuft darauf hinaus, zwischen Lebensalter, Spielzeugkategorie und Spielfunktion eine möglichst eindeutige Konkordanz herbeizuführen. Ihre Empfehlungen gipfeln denn auch stets in einer Tabelle, in der der Ratsuchende jenen Punkt aufzusuchen vermag, der ihm verrät, welches Spielzeug sich just für sein Kind gerade eignet. Dieses Verfahren weckt ernste Bedenken. Hier die wichtigsten:

- a) Differenzen zwischen kalendarischem Alter (LA) und Entwicklungsalter (EA) sind auf sämtlichen Lebensstufen vorhanden und immerhin so beträchtlich, daß allenfalls das EA zugrunde gelegt werden dürfte. Dieses läßt sich indes mit absoluten Altersangaben für das einzelne Kind individuell nicht bestimmen. Die tabellarischen Durchschnittswerte der üblichen Ratgeber versagen, weil die jeweilige Auswahl von Spielmitteln entwicklungsgerecht erfolgen muß.
- b) Die einzelnen Gruppen (Kategorien) von Spielmitteln mit gleichem oder ähnlichem Anforderungsniveau (= Schwierigkeitsstufe) unterscheiden sich u. U. beträchtlich durch die Breite ihres Funktionsfächers und können

infolgedessen — von ganz grober Zuordnung wiederum abgesehen — nicht mit bestimmten Altersstufen identifiziert werden. Ein schlichter Reifen z. B. ist — von einem bestimmten EA ab — geradezu altersunabhängig im Gebrauch. Die Grenzen zwischen: noch nicht geeignet — geeignet — nicht mehr geeignet sind so fließend, von so vielen Bedingungen abhängig, daß sie nicht tabellarisch markiert werden können.

- c) Spielfunktionen absolut, für sich allein, bewerten und in ein Schema pressen zu wollen, gelingt schon gar nicht, weil ihnen diese Absolutheit gar nicht zukommt. Unsere Grundlagenforschung lehrte u. a., daß ein und dasselbe Spielmittel in zwei unterschiedlichen (u. U. gegensätzlichen) Situationen sehr Unterschiedliches bewirkt, d. h. das eine Mal seine volle Wirkung entfaltet, das andere Mal nicht. Auswahl und Gebrauch von Spielmitteln sind daher immer auch situativ zu taxieren. Wir erblicken aber keine Möglichkeit, die Vielfalt (und Wandelbarkeit) der Situationen in unseren Familienhäusern und pädagogischen Einrichtungen in einer Tabelle einzufangen. Das aber müßte bewerkstelligen, wer die Spielfunktion eines oder mehrerer Mittel für den Einzelfall zensieren wollte. Über eine weitmaschige Typisierung kommt man nicht hinaus. Fehleinschätzung der eigenen Situation führt aber unweigerlich zu Fehlsätzen betr. Spiel- und Spielmittelwahl.

Bequem lassen sich solche Tabellen freilich benutzen; aber sie sind — abermals von nur sehr ungefähren Bestimmungsmöglichkeiten abgesehen — eine Fiktion. Letztlich wollen sie dem Konsumenten seine höchst persönliche Verantwortung wenn nicht abnehmen, so doch auf ein verschwindendes Ausmaß einschränken. Wie wohl deutlich geworden ist, kann man das gar nicht, es sei denn um den Preis, daß das einzelne Elternpaar die Spielindividualität seiner Kinder einem statistischen Durchschnittsmaß opfern will. Wir setzen hinzu: Man soll und darf ihm die eigene verantwortliche Entscheidung auch gar nicht schmälern oder abnehmen. Man erzöge es selbst zur Verantwortungslosigkeit. Genau das Entgegengesetzte scheint deshalb geboten: Unser Ehepaar mit so viel Wissen auszustatten, daß es zur eigenen Entscheidung im eigenen Falle befähigt wird. Anders und allgemeiner gesagt: Sorgen wir dafür, daß das pädagogische Grund- und Spezialwissen Eingang in die Bevölkerung findet, dann kann es jedermann auf seine persönliche Situation anwenden und erst dann auch mit fremden Ratschlägen, z. B. für den Spielsektor, vernünftig umgehen. Anders sehen wir auf die Dauer keinen wirklichen Fortschritt.

Hier und so setzt unsere »Anleitung« an bzw. ein. Ihr Hauptprinzip: Spielmittel nach Bedarf, nicht nach dem Kalender! Im Gefolge heißt das nun auch: planmäßige Wahl, insoweit »richtig gewählt«, sodann »gut genutzt«. Der Konsument wird angehalten, seinen persönlichen Bedarf bzw. den seiner Schutzbefohlenen selber festzustellen und ihm entsprechend sich zu verhalten:

zu bestimmen, zu kaufen, anzuwenden. Dafür erhält er — in allgemeinverständlicher, dennoch systematisch angeordneter, wenngleich auf das Allernotwendigste beschränkter Weise — Informationen, mit deren Hilfe er, so dürfen wir hoffen, seine je eigene Situation soweit einzukreisen vermag, daß er bedarfsgerechte Entscheidungen zu fällen in der Lage sein wird. Er erfährt das grundsätzlich Nötige über die Bedeutung des Spiels überhaupt, über die Möglichkeit, ein Spielmittel auf seine pädagogische Funktionalität hin zu analysieren, ferner darüber, wann und wie ein Spielmittel erzieht und/oder bildet, lernt zwischen den allgemeinen Bedürfnissen, die das Kind, aber auch der Erwachsene, mittels Spiel befriedigt und dem jeweiligen Entwicklungsstand dieser Bedürfnisse zu unterscheiden, wird angeleitet, die Spielhaltung seiner Kinder sachgerecht zu beobachten, bekommt Erläuterungen über die konkrete Bedeutung einer pädagogischen Situation und über die darin zu praktizierende Führung — kurzum: Die »Anleitung« möchte ihre Benutzer aktivieren, relativ selbständig machen. Größere Treffsicherheit im Umgang mit Spiel und Spielmittel möchte sie auf dem Umwege angehobenen pädagogischen Bewußtseins erreichen. Ob das gelingen wird? Der Versuch mußte einmal gewagt werden. Illusionär darf er wohl nicht genannt werden, denn die neuere Geschichte kennt ähnliche Beispiele auf anderem Terrain, die Erstaunliches zuwege gebracht haben. Denken wir z. B. nur an folgendes: Es gehört heute zur selbstverständlichen Verantwortung jeder werdenden Mutter, über Kinderpflege das Erforderliche zu lernen. Oder: Wieviel mehr als ihre Vorgängerin weiß die heutige Generation über Hygiene, Ernährung (Vitamine, Kalorien) u. v. a. m. Warum sollte Gleiches nicht auch auf pädagogischen Gebieten erreichbar sein? Wir jedenfalls schätzen den Drang der Bevölkerung nach pädagogischer Mündigkeit höher ein als den Hang zu anhaltender Bequemlichkeit und Unwissenheit. Die vielen Bitten um Auskunft, die uns laufend vorgetragen werden, bestärken unsere Ansicht: Es werden »Fragen über Fragen gestellt«.

Eine Fülle praktischer Hinweise muß unsere »Anleitung« zusammentragen, damit der Leser mit gebührender Kritik Umsicht und Übersicht über das große Spielzeugangebot erringt und behält, damit er die von den Produzenten oft maßlos gehaltenen »Empfehlungen« bzw. »Anregungen« prüfen, mit dem Verkäufer gezielt verhandeln und auch in der Fach- und Laienpresse sich einigermaßen zurechtfinden kann.

Die »Anleitung« vergißt nicht die Kranken und Behinderten, für die zeitbegrenzt oder u. U. lebenslänglich das Spiel oft die einzige ihnen noch frei verfügbare Welt darstellt.

Unterweisungen hin, Belehrungen her — das Spiel bleibt seinem Ursinn erhalten: Freude, Spaß, Erholung, jeweils »Urlaub im kleinen« (M. Franke) zu sein.